

2. Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1970-2007

Ivo Mattozzi

2.1. Presentació

8 de febrer de 2007: a Bellaterra ens vam enfrontar amb el tema de la relació entre memòria i ensenyament de la història.

A Bolonya es va presentar el llibre *Teaching with memories: European Women's Histories in International and Interdisciplinary Classrooms* (Galway [Irlanda], Socrates Thematic Network ATHENA2 i University of Galway Press, Women's Studies Centre, 2006).

Per tant, Catalunya, Espanya, Irlanda, Itàlia i molts altres països europeus estan fascinats per la idea de *memòria*. Fem un pas enrere de prop de trenta anys.

1977: es va desenvolupar a Bolonya el congrés «Història oral: entre antropologia i història», els textos del qual es van publicar el 1978 amb el títol *Le fonti orali* (Milà, Franco Angeli).

1978: es va publicar a Itàlia el llibre de L. Passerini (cur.) *Storia orale: vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, que traduïa assaigs d'historiadors anglesos.

1979: es va desenvolupar a Rimini el congrés «La història: fonts orals a l'escola».

1980: es va publicar el llibre d'Ivo Mattozzi (cur.) *Una via alla storia: Rinnovamento didattico e raccolta delle fonti orali* (Venècia, Arsenale Editrice).

En trenta anys, el diccionari ha canviat: mentre que abans es preferia raonar en termes de «fonts orals» i «història oral», avui es prefereix parlar de «memòria» i de «fonts de memòria»; mentre que fa un temps es provava d'entendre les relacions entre «l'oralitat» de les fonts i de la història i la història, i es reivindicava la legitimitat i l'originalitat de la «història oral» com a forma d'història, ara hi ha una mena de contraposició entre «memòria» i «història», com si la «memòria» fos una alternativa a la «història».

El meu article és un intent d'entendre aquest pas i el pas marcat pel canvi conceptual, per mitjà de la reconstrucció del cas italià.

2.2. Tres fils i una periodització

Afronto l'intent de seguir tres fils que s'han desenvolupat de vegades separatament, de vegades entrelaçats entre si: la història oral dels investigadors, la història oral a l'escola, i la renovació de la didàctica de la història i la consolidació del concepte de *memòria*.

Considero que a Itàlia els períodes de la memòria es poden perioditzar com s'exposa a continuació:

- 1965-1990: el període de la història oral o les fonts orals.
- 1990-2007: el període en què s'ha estès la idea de *memòria*, que avantatja la idea d'*història oral*.

En el primer període es distingeixen tres fases.

- 1965-1977: l'època dels pioners. Apareixen les primeres recollides de testimonis orals en la recerca i l'ensenyament.
- 1977-1981: el període de l'afirmació i les crítiques. Apareixen l'assumpció dels testimonis en el món de la recerca acadèmica i la crítica dels testimonis orals.
- 1981-1990: l'època de les recerques sobre els testimonis orals cada cop més acurades.

El període dels pioners i les primeres recollides de testimonis orals

En aquest període, es van consolidar a Itàlia la recerca i les primeres recollides de testimonis orals per part d'instituts de recerca no universitaris, com l'Institut Ernesto de Martino. Aquestes primeres recollides estaven destinades a la construcció de coneixements antropològics, sociològics i històrics. En aquells anys, els mestres de les escoles primàries i secundàries del Moviment de Cooperació Educativa també feien entrar a classe testimonis per evocar el passat viscut. Va ser emblemàtica l'experiència del mestre Mario Lodi, que el curs 1966-1967 va fer que els seus alumnes de tercer de primària interroguessin l'avi Agostino, un fuster de setanta-vuit anys amb una memòria excel·lent. Això va passar en un poblet de la Llombardia. Pocs anys després, les vicissituds polítiques i socials d'un altre país pròxim van ser explicades per la gent gran als nois de secundària. L'ús escolar de les fonts orals era un filó amagat que corria paral·lel al que havien descobert els investigadors.

La necessitat de fer sentir que cada persona participa en els processos històrics, la voluntat de reduir la separació de l'escola de la societat, la voluntat d'honrar la pedagogia de la recerca escolar i, finalment, l'intent de fer una educació cívica de manera activa, van inspirar l'evocació del passat amb testimonis orals. En efecte, la recerca va nàixer com la prolongació i el complement de l'estudi de l'entorn, més que no pas per la decidida intenció de remodelar la formació històrica. De fet, només a partir del 1977 van aparèixer les primeres reflexions que van connectar la pràctica de la història oral amb el debat sobre l'ensenyament de la història i que van intentar assignar un paper definit a l'ús de les fonts orals en el terreny específic de la didàctica de la història.

La crítica de les experiències pioneres

L'alumne era conduït al llarg de les quatre fases canòniques del mètode històric positivista (eurística, crítica, síntesi i exposició). Però una manca d'actualització històrica va portar els mestres a estar poc atents a l'hora d'establir els objectius i els continguts. Potser la història oral estava carregada de deures i finalitats, com si una sola experiència i els continguts d'una classe haguessin de recollir tot el ventall d'objectius. Algunes vegades, els mateixos objectius i els mateixos continguts eren proposats a segon, tercer, quart o cinquè: sense jerarquització i sense progressió. Altres vegades, fins i tot, els continguts de la recerca eren fútils o banalitzats, perquè eren inadequats per estimular alguna cosa més que observacions òbvies sobre les diferències entre ahir i avui. Sobre aquestes bases es van comprovar efectes paradoxals. El supòsit correcte que la història oral serveix per donar a conèixer el mètode va acabar en una ambigua metodologia que va reduir l'ensenyament a una revelació de petits procediments, petits artificis, petites receptes per solucionar problemes insubstancials. Els objectius van patir una distorsió perjudicial. Com que només s'establia l'oposició «avui/abans» (un abans indeterminat a l'època dels avis o bé a l'època dels pares), el sentit de la història que van despertar les experiències es va reduir al sentit del canvi en una època indeterminada. Com que el canvi es va presentar especialment en el material, l'alumne va quedar condicionat a valorar el passat segons les respostes a les necessitats actuals. Això feia sentir el passat com una cosa morta, una cosa que el present havia superat i que no podia tenir cap funció en la nostra vida. Les fonts van ser valorades com els testimonis d'una cosa «antiquada» que es podia evocar afectivament, però sense que la reconstrucció produís consciència crítica.

Per aquest camí, va guanyar terreny el sentit fal·laç de la linealitat de la història i l'infal·lible progrés d'una situació pitjor a una situació millor. En altres casos, els canvis entre l'avui i l'abans es van poder observar en les tradicions populars. Un cop més, el passat apareixia mort, perquè era abolit des del present o des del progrés. La conclusió va ser llavors l'elegia o el lament pel temps abolit i l'intent de ressuscitar-lo amb dramatitzacions. En qualsevol cas, es van suscitar un sentit del passat i un sentit del temps contraproductius respecte dels objectius de la formació històrica.

A l'escola secundària, on els objectius eren més ambiciosos i els temes més complexos, els testimonis orals van ser més rics, més eloqüents, més diversificats pel que fa als continguts. I precisament aquesta gran riquesa i eloqüència va portar a abandonar la tasca de l'elaboració, de la interpretació, de la síntesi. Es va tendir a deixar la paraula als informadors, i els historiadors recol·lectaven les fonts i les segmentaven per temes. Un altre defecte era la redacció dels qüestionaris: sovint no tenien en compte «la dimensió pròpia de la memòria» (Passerini i Scaraffia, 1977) i es caracteritzaven per un plantejament de les preguntes que no tendia a extraure de l'informador el testimoni sobre la pròpia vida, sinó la declaració de judicis i d'informacions complexes sobre situacions generals.

A les escoles secundàries superiors, les escasses experiències mostraven la tendència a no fer servir les fonts orals soles o com a material dominant. Es va preferir combinar-ne la utilització amb les fonts escrites i amb els textos dels manuals. L'a-

proximació a les fonts semblava que es complicava, perquè era menys eludible l'exigència de relació entre el coneixement a través de les fonts orals i la història general. D'aquesta franja escolar procedien les valoracions més dubtoses, que van arribar fins a la franquesa desconsolada de Lamberti: «Sóc conscient del fet que moltes diverses activitats del tipus de les descrites valen més per a la supervivència dels professors que pels efectes formatius sobre els estudiants» (Lamberti, 1979, p. 38).

Les mencions a la Resistència mereixen una referència particular. En general, es van reduir a esdeveniments o episodis de la història local recordats amb intencions edificants i finalitats d'educació cívica. Això era legítim i potser —a alguns nivells— també era inevitable. Però aquells records no es basaven en l'eix de la formació històrica. A totes les experiències es van dedicar les reserves i les crítiques expressades a propòsit d'algunes experiències didàctiques sobre la Resistència a la província de Bèrgam:

La justa exigència de recórrer a l'ús de les fonts orals de les quals s'afirma sovint en les premisses la importància insubstituïble per a una reconstrucció des de baix de la Resistència, produeix després l'efecte contrari. La font oral, en efecte, es tracta amb la mateixa superficialitat amb què s'usen les fonts escrites, sense cap respecte per les seves pròpies peculiaritats, frustrant, per tant, qualsevol contingut alternatiu. A més, la manca de coneixement històric dels fets i de la realitat social que es pretén esbrinar fa sovint que les entrevistes es conduïxin de manera aproximativa i preconstituïda, amb la qual cosa es nega a l'entrevistat qualsevol autonomia i espontaneïtat. (Bendotti, Bertacchi i Quarenghi, 1978, p. 97)

La severa valoració de les experiències ja desenvolupades va portar a les conclusions següents:

- no n'hi ha prou amb la constatació de les transformacions al llarg del temps per constituir el sentit del passat i el sentit històric;
- no n'hi ha prou amb el recurs a les fonts orals i amb la cura dels procediments per prendre consciència del mètode històric;
- els continguts de la recerca no són indiferents, però han de ser problemàtics o problematitzats en el decurs de la recerca per poder-los aplicar en les experiències del pensament històric;
- no n'hi ha prou amb la producció de les fonts i amb la seva catalogació temàtica per donar lloc al coneixement històric elaborat.

L'ús —així tan poc aprovable— de les fonts orals semblava una drecera que no va portar a la història i, per tant, no va afavorir la renovació de les perspectives de l'ensenyament de la història.

La història oral professional

Durant els anys 1977-1980 van aparèixer unes vuitanta contribucions en revistes i llibres que portaven la marca d'historiadors professionals. Es van difondre les reflexions i les pràctiques de l'*Oral History* anglosaxona i altres reflexions importants d'historiadors i investigadors de la universitat. Es van posar a punt les crítiques a la producció de testimonis orals i es va reivindicar la necessitat d'assumir-les des d'una perspectiva de construcció dels coneixements caracteritzats per l'ús de les fonts orals, però es va insistir en la necessitat de fer-ne un ús crític i de no considerar-les suficients totes soles. Aleshores van sorgir filons de recerca alternatius a la historiografia consolidada.

La denúncia dels partits i les classes dominants i l'atenció a les raons de les masses anònimes van ser aspectes que van reunir moltes recerques d'història oral portades a terme a Itàlia. En aquest filó es van col·locar obres que havien esdevingut referències clàssiques, com ara les de N. Revelli (Revelli, 1977) sobre el «món dels vençuts», amb els testimonis de la vida ciutadana, i les d'A. M. Bruzzone i R. Farina (Bruzzone i Farina, 1976) sobre les dones de la Resistència, per citar-ne dues de les més conegudes. En aquestes formulacions hi havia la suposició que els testimonis orals, per la seva vivacitat i la seva bellesa, parlaven per si sols i que l'investigador no feia altra cosa que recollir-los amb respecte i donar-los a conèixer amb un comentari que en destaqués els diversos valors expressius i culturals —estrany i contraposats— respecte de la història de les classes dominants. Els investigadors presentaven seleccions de vida sobre les quals es proposava meditar (Guidetti Serra, 1977), exclusions i silencis sobre les quals calia reflexionar (Guiducci, 1977). Eren llibres en què el paper de l'historiador es limitava a promoure l'ús de les informacions memoritzades, recollir i publicar testimonis triats gràcies a la seva immediatesa, vivacitat i novetat temàtica, o pel seu valor documental (Crespi, 1974).

Els antropòlegs i els historiadors de pobles amb una cultura predominantment oral també van dedicar la seva atenció als testimonis orals. La influència de l'antropologia portava a considerar els testimonis orals documents d'història cultural, la interacció —rebuigs, innovacions, modificacions, acceptacions— entre cultura individual i normes, i els valors del grup.¹

La lliçó principal de la recerca antropològica era el rebuig d'una lectura «factual» dels testimonis orals, és a dir, la seva utilització per a una mera reconstrucció de fets i episodis. La preferència per les autobiografies lliures dels testimonis i per les narracions anàlogues s'explicava amb la finalitat d'arribar, a través d'una història de les mentalitats i de les cultures, «a les arrels de comportaments individuals i col·lectius», que s'exposaven, altrament, de manera mecànica i simple (Levi, Passerini i Scaraffia, 1977, p. 435). Les autobiografies de dones camperoles, de pageses, posaven de manifest les característiques de la identitat femenina i de la percepció del

1. El congrés internacional que va tenir lloc a Bolonya el 1976 amb el títol «Antropologia i història: fonts orals» va ser un moment de comprovació i alhora d'acceleració de les convergències entre antropologia i recerca històrica (Bernardi, 1977; Bernardi, Poni i Triulzi, 1978).

propi cos (Bravo i Scaraffia, 1979); una recerca sobre la classe treballadora torinesa durant el règim feixista podia fer recollir les modalitats de percepció del règim, els canvis d'ideologia del treball, i podia contribuir en una paraula a reconstruir una història de la subjectivitat (Passerini, 1978*b*); el testimoni d'una dona podia revelar quin lloc havia ocupat i ocupava el valor de la família en la seva concepció del món (Jalla, 1980). Fins i tot quan els testimonis feien referència a alguns aspectes i moments de la vida, eren utilitzats per dibuixar el canvi de la percepció dels papers en la família i en el veïnatge en relació amb situacions com la maternitat (Zanolla, 1980). Més enllà de les diferències, aquestes recerques consideraven la història de la vida com el relat d'una successió d'estadis, cadascun dels quals mostrava sentiments d'identitat i valors viscuts progressivament pel testimoni (Berger i Luckmann, 1966).

A la utilització de la font oral com a document de cultura, podem afegir-hi l'atenció pel testimoni oral com a fet expressiu. Alguns investigadors mostren que el testimoni va néixer en un context narratiu estructurat i que prenia forma gràcies a tècniques precises d'exposició. No hi havia tècniques de relat innocents i descriptives (Abrams, 1983). Així doncs, abans de procedir a l'anàlisi dels testimonis era important destacar presències i exclusions, insistències, reticències, èmfasis, desfasmaments i jerarquies de la seva rellevància.

Analitzada des del punt de vista formal, la història de la vida es presentava com una sèrie d'anècdotes lligades al judici del testimoni que les introduïa de tant en tant. A quin dels elements s'havia de prestar més atenció? S'observava l'anècdota com si fos l'element inamovible i cristal·litzat del relat i es considerava que expressava majoritàriament la cultura del grup en el qual naixia i era narrat, mentre que els elements de judici representaven el punt de vista del testimoni en la narració i podien respondre als motius més diversos (Gribaudo, 1987).

El punt entorn del qual versaven totes les afirmacions era la constatació que els testimonis orals són un document de gran eficàcia per dibuixar la subjectivitat de la persona, del grup, de la classe. «Ens informen no solament dels fets, sinó també del que van significar per als qui els van viure i el que els explica; no solament sobre el que les persones van fer, sinó sobre el que volien fer, que creien fer; que creien que havien fet; sobre les motivacions, els pensaments, els judicis i les racionalitats» (Portelli, 1985, p. 56).

En la història oral anglesa confluïen, en canvi, les influències de diverses disciplines, no solament del folklore i de la sociologia, sinó també de la història social de les classes treballadores (Passerini, 1978), i era en la història oral anglesa on es podia identificar la utilització posterior diversa dels testimonis. En deriven descripcions acurades i vives de la vida d'un país o d'un barri, d'una activitat laboral o dels moments de sociabilitat en què es desenvolupaven festes, retrobaments, habilitats professionals, monotonies, diversions i costums diaris. El paper de l'historiador consistia bàsicament en la tria de les fonts entorn d'un tema i el seu muntatge successiu mitjançant paràfrasis, comentaris i exemplicacions. L'historiador intentava així integrar els testimonis els uns amb els altres, per comparar-los i ordenar-los, després, en una narració (Samuel, 1978) o una descripció (Vigne, 1978). A l'historiador no li

interessava tant recollir la unitat d'una història de vida com il·lustrar alguns comportaments col·lectius reconstruïts gràcies a la utilització d'informacions extretes de diverses autobiografies: és per això que prestava atenció a la quantitat i la representativitat dels informadors, i a la formulació del qüestionari.

Aquestes crítiques també es van transferir a la recerca sobre l'ensenyament de la història i van promoure una reflexió important sobre l'ús didàctic de les fonts orals.

2.3. De la recerca a la didàctica

Els suggeriments per renovar la didàctica de la història a través del recurs als testimonis orals van néixer en l'àmbit de la història oral anglesa (Taylor, 1978).

En el vessant didàctic, l'experiència de la història oral va ser practicada a Rovereto en els cursos d'educació per a adults. El seu objectiu era permetre als participants reconstruir la seva història i la història del seu propi entorn, recorrent-la críticament. «Segons nosaltres —es declarava en la presentació dels resultats de la recerca— l'estudi de la història té sentit si permet a les persones posar la seva pròpia experiència, les seves pròpies vivències, al costat de les dels altres, si la història que es reconstrueix és també la història pròpia» (Leoni i Zadra, 1980, p. 43). Per això la història oral esdevenia essencial en la recerca històrica: els testimonis vitals dels adults participants en els cursos es van entrellçar entre si, van intercanviar experiències comunes, van entrar en conflicte, van obligar a debatre i a modificar els punts de vista corresponents i van assegurar que cadascun fos entrevistat i entrevistador alhora. L'operació historiogràfica no es va separar mai del creixement de la consciència col·lectiva. Quan —en un segon moment— la recerca es va estendre més enllà de l'experiència personal dels participants, llavors els docents i els participants en els cursos van recórrer a totes les fonts disponibles: testimonis orals, relacions i documents oficials, material fotogràfic i obres historiogràfiques.

Un camí cap a la història, no història en si

La suggestió de la història oral també va ser abraçada per un grup de professors d'un institut escolar que formava joves agricultors. El grup em va demanar que portés a terme una experiència de renovació didàctica els anys 1976-1977. Però jo arribava a la reflexió sobre la didàctica de la història com a historiador de l'edat moderna amb la ferma convicció que, per renovar l'ensenyament, calia canviar mètodes i coneixements de la història experta i que els testimonis orals fossin «fonts» que es fessin servir per produir informacions que s'organitzessin en coneixement històric. Aquesta posició va portar el grup a implicar també dos historiadors en la recerca: acció i a pensar la història oral com la propedèutica indispensable per a l'estudi de la història i com a condició per produir *una altra història escolar*. Van ser els estudiants, juntament amb els professors, els que van entrevistar adults que havien viscut a l'època de l'agricultura de parceria i del canvi...

Finalment, les reflexions sobre la recerca es van condensar en una publicació en què els investigadors van posar de manifest la feina de la recerca i els primers resultats: la fase de planificació i la recollida d'entrevistes (Mattozzi, Bonemazzi, Perillo, Brunello i Lanaro, 1980).

L'ús dels testimonis orals ens va semblar que oferia la via d'accés més natural al descobriment del passat pròxim, i les tècniques i els instruments més oportuns per a l'alfabetització històrica. La història oral permet establir rigorosament la historicitat de la vida familiar i personal i posar al capdavant de la història la vida quotidiana i social de les capes historiogràficament ocultes. Això semblava que portaria a un mode fàcil i atractiu de promoure en els estudiants el sentit del passat i la relació entre passat i present. Ens va permetre accentuar les potencialitats i les funcions de la història oral com a mitjà d'introducció del coneixement històric.

Fins llavors s'havien identificat els objectius pedagògics que es buscaven amb l'ús dels testimonis orals: la promoció de la relació entre joves i grans, altrament escassa en l'estructura social actual; l'entroncament entre escola i comunitat amb resultats formatius també per als adults implicats en l'experiència; l'estímul de processos mentals i d'aprenentatge de tècniques de la recerca. Pensàvem que la història oral es revalorava per la possibilitat de motivar més plenament l'estudi de la història i d'atorgar-li objectius més acceptables.

La història oral, de fet, és presonera d'una franja de passat d'uns seixanta o setanta anys dominats per la memòria de dues o tres generacions adultes. Aquest passat, tant el públic com el privat, entra ja salvatgement i a batzegades en el patrimoni intel·lectual dels joves mitjançant l'experiència dels adults i els mitjans de comunicació. No és només qüestió de records directes. El fet és que en els comportaments, en el llenguatge, en la cultura de la gent gran i en la informació dels mitjans de comunicació, els joves aprenen o intueixen una gran quantitat de referències o al·lusions a «fets» inclosos en aquesta franja de passat. La imatge del passat que es van formant és dependent, per adhesió o per contrast, d'aquesta pluja d'informacions i del sentit que els adults volen infondre a la seva experiència. És una imatge que es forma emotivament i, per tant, ha de ser sotmesa al garbell de la crítica.

Però, com que fan referència a la història de la gent comuna, els testimonis orals també desperten amb atractiva vivacitat el sentit i la consciència d'aquell passat que resulta en gran part dissimulat o devaluat per la recerca històrica, sobre la base de la seva irrellevància, o banalitzat perquè és rutinari. En canvi, sotmès al reconeixement històric, revela una riquesa de significats superior a la que semblarien presentar situacions en certa manera excepcionals (Passerini i Scaraffia, 1977).

Amb la recerca oral es busca tenir en compte l'univers de partida i els modes d'aprenentatge agradables als alumnes, englobar i ordenar en el contingut de l'ensenyament els elements escampats de la cultura i transformar en consciència les experiències immediates.

Amb la recollida de les fonts i la seva transcripció i traient a la superfície fets submergits, els estudiants experimenten algunes parts de l'operació historiogràfica. Però si se'ls condueix a les fases més complexes de l'elaboració dels testimonis, de la integració de documents escrits, del registre dels resultats, tindran almenys una

vegada, fora dels manuals esterilitzadors, un contacte directe amb una professió simple, però que només s'entén practicant-la (Braudel, 1973). L'estudiant no es mesura amb els enunciats ja establerts, sinó amb el mateix joc que l'historiador estableix.

Els relats autobiogràfics transmeten amb gran vivacitat el sentit de la història, de la diversitat, del canvi, en un període com el dels darrers seixanta o setanta anys, que inclouen transformacions importants i profundes (Passerini i Scaraffia, 1977). Aquests relats, no obstant això, obliguen també a reconèixer, en el passat pròxim i en la realitat contemporània, la presència plasmadora de passats de diversa profunditat, que permeten identificar, entre les dades del passat, les que són encara vàlides i permeten aïllar tots els punts en què es produeix un curtcircuit entre present i passat (Braudel, 1973). Obliguen a prendre consciència de la força del passat, de la seva inèrcia, de la seva resistència al canvi...

Així, a través de la reflexió sobre els testimonis orals, els estudiants poden començar a intuir alguns conceptes bàsics del coneixement històric: continuïtat, canvi, conjuntura, estructura, temps llarg, temps breu, la combinació de cas i necessitat, d'allò econòmic i mental...

Aquestes posicions van ser exposades en congressos locals de l'Institut d'Història del Moviment d'Alliberament i van confluïr en el llibre publicat el 1980 i en l'informe del congrés nacional «L'ensenyament de l'antifeixisme i la Resistència: didàctica i fonts orals», que l'Institut va convocar el mateix any a Venècia i en el qual van participar historiadors, investigadors en didàctica de la història i professors.²

Com la memòria es fa història

En el llibre *L'ensenyament de l'antifeixisme i la Resistència: didàctica i fonts orals* es van plantejar tots els problemes de l'ús didàctic de les fonts orals. I es va analitzar com els historiadors feien servir les fonts orals i produïen la història oral per tal de traslladar els seus mètodes a l'ensenyament amb l'objectiu de fer correspondre la didàctica de les fonts orals amb els objectius de la formació històrica. A més, es va pensar a donar resposta a tres problemes:

- la identificació de les fases d'un programa de la història oral,
- la manera de conduir els alumnes des de la producció de les fonts fins a la síntesi,
- la relació entre la història oral i la història general.

En resum, va ser un congrés de balanç de les experiències ja conegudes, de fundació d'un mètode i de promoció de l'ús de les fonts orals a l'escola.

L'objectiu era respondre les preguntes «com podem fer que el passat evocat esdevingui coneixement històric?, com podem conduir els alumnes «a la frontera on es fa la memòria històrica»?», segons la perspectiva plantejada per Le Goff (Le Goff, 1980).

2. Les actes van ser publicades amb el títol *La storia: fonti orali nella scuola*, Venècia, Marsilio, 1982.

Una anàlisi molt conscienciosa de les tipologies de testimonis orals disponibles ens va portar a concloure que la *tranche de vie* i «la història de vida» constituïen els tipus primordials de testimonis utilitzats en la història oral, la principal característica de la qual era la diversitat de testimonis. I aquests semblaven tenir les principals possibilitats de contribuir a la renovació de l'ensenyament de la història: tant perquè van portar al primer pla temes i grups de les classes subalternes, l'existència de les quals havia estat silenciada en la història escolar, com perquè van ampliar l'univers historiogràfic a temes deixats de banda per la historiografia contemporània, afectada per les indeterminacions i l'abstracció de les síntesis politicoideològiques.

Però observem que es va treballar alhora amb fonts orals i operacions historiogràfiques. De fet, les operacions historiogràfiques estructuren la selecció dels records i els esdeveniments explicats, en una interpretació historiogràfica (i en una narració literària, com passa sovint), i alhora ofereixen un material documental al qual pot arribar l'investigador. Justament perquè es presenten conjuntament com a fet expressiu i document, indueixen els historiadors a diferents aproximacions metodològiques.

En qualsevol cas, per evitar un ús banal dels testimonis cal subratllar bé el fet que cada testimoni és un historiador a la seva manera, ja que porta a terme algunes operacions historiogràfiques. Elabora la història pròpia o aliena dins de les mateixes concepcions i els mateixos valors, i segons les pròpies modalitats de percepció del passat, la pròpia habilitat d'organització de les informacions i els propis esquemes cognitius i conceptuals.

Els objectius de l'educació històrica

Els criteris de selecció inherents a la naturalesa de les fonts orals i de la història oral van haver de trobar correspondència en altres criteris fixats en el terreny didàctic. Per aconseguir-los, va caldre preguntar-se sobre els objectius de la formació històrica i el paper de la història oral.

A nosaltres ens va semblar que la primera finalitat era la formació de la consciència històrica com a dimensió cultural que potencia les capacitats d'observació i anàlisi dels nivells en què es descompon la realitat.

La consciència històrica requereix que es construeixi i es materialitzi l'estudi sistemàtic dels resultats i els problemes de la recerca historiogràfica, és a dir, sol·licita el coneixement del passat de les societats humanes i l'assimilació dels conceptes de base de cada enunciat històric, però es concreta també amb l'adquisició d'una cultura i un pensament històrics, entesos com la disposició permanent a utilitzar el codi historiogràfic per analitzar objectes i comportaments humans.

Així doncs, el saber sistemàtic i la consciència metodològica no són eliminables si no es vol reduir la consciència històrica només a una tècnica de pensament o només a un conjunt d'informacions sobre el passat.

Però els processos històrics són complicats i el saber històric sistemàtic hauria de ser el resultat d'operacions mentals més articulades que no pas llegir, entendre i memoritzar les afirmacions del llibre de text.

En les recerques expertes, en les experiències escolars basades en l'ús dels testimonis orals, en les reflexions teòriques que les van analitzar i en les propostes de treball elaborades els anys 1976-1982, ja hi havia totes les condicions per a la transposició metòdica de les fonts de memòria en coneixements històrics controlats i en l'ús didàctic més productiu. Però, en els llibres, la paraula *memòria* apareixia poc; per exemple, apareixia en el títol de l'article «Memoria collettiva e storia dalla prima guerra mondiale alla Resistenza...» i en alguns assaigs, però sense ser tematitzada i sempre en funció de la reflexió sobre les fonts oral. En altres publicacions, fins als anys vuitanta el terme *memòria* va ser usat en sentit metafòric.³

La desmemòria de la memòria

Després, en canvi, el lèxic va començar a prendre un altre camí. El 1980 es van publicar les veus *memòria* i *història*, de J. Le Goff, a l'enciclopèdia Einaudi, i l'assaig d'aquest autor sobre la memòria ha constituït un punt de referència important. Als anys vuitanta també el món acadèmic italià es va veure influït per l'emergència de la memòria, que es va manifestar primer en els assaigs de Yosef Yerushalmi (Yerushalmi, 1983) i Pierre Nora.

Aquests textos identificaven la memòria com una forma primitiva o arcaica oposada a la consciència històrica moderna. Però van cridar l'atenció dels historiadors sobre la relació entre historiografia i memòria, que va inspirar el 1989 la fundació de la revista *History and Memory* i va portar a la producció d'una gran quantitat d'obres d'historiadors que portaven en el títol la paraula *memòria*.⁴ «L'emergència de la memòria com a paraula clau va ser un canvi determinant en la pràctica lingüística» (Klein, 2000, p. 129). El 1985, el Moviment de Cooperació Educativa va emprendre la iniciativa de promoure la història oral a l'escola des de l'etapa obligatòria. Primer va organitzar un congrés i després en va publicar les actes en el llibre titulat *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo...* Com es pot comprovar, «memòria» i «història oral» es van considerar lligades, però el primer terme va ser usat amb una intenció evocadora i el segon, com un terme tècnic que explicitava el primer.

El llibre contenia, en canvi, l'assaig «La memoria tra sapere quotidiano e storia», en què Giovanna Lazzarin analitzava el mode de recordar dels alumnes d'onze i dotze anys, exhortava a parar atenció a l'espai comunicatiu de la memòria i a les pràctiques de producció de la memòria a escola, i proposava anar a la recerca de la memòria com a consciència històrica quotidiana (Lazzarin, 1985). L'autora sostenia que la memòria dels escolars, deixant que s'expressi i treballant-hi sense pressa, és

3. Com en el llibre de P. BERTOLUCCI i R. PENSATO (cur.) (1985), *La memoria lunga: Le raccolte di storia locale dall'erudizione alla documentazione*, on es recollen reflexions sobre problemes d'arxiu dels nous materials útils per a la reconstrucció de les històries locals.
4. Per exemple, també a Itàlia M. Isnenghi (Isnenghi, 1996) va tenir cura de la publicació *I luoghi della memoria: Simboli e miti dell'Italia unita*.

una manera d'afrontar el deure de la formació històrica sense obrir un debat perjudicial entre «la història viscuda» i «la història dels historiadors». En aquest sentit, l'estatut de la memòria pot assemblar-se a l'estatut històric.

Després es va fer un ús didàctic de les fonts orals a les escoles, però això sempre va ser una pràctica de pocs professors.⁵ Els investigadors van continuar publicant llibres basats en la recollida i l'elaboració de testimonis orals.⁶

Mentrestant, la recerca s'afinava més i va acollir el suggeriment de la memòria, especialment gràcies a Luisa Passerini, que va entrellçar les seves pròpies reflexions sobre la relació entre fonts orals i memòria i sobre la construcció de la memòria. En els títols dels seus dos llibres —*Storia e soggettività: Le fonti orali, la memoria* (Passerini, 1988) i *Memoria e utopia: Il primato dell'intersoggettività* (Passerini, 2003)— es pot observar gairebé el pas de «l'edat de la història oral» a «l'edat de la memòria». En el primer títol, les fonts orals i la memòria estan lligades a la subjectivitat; en el segon, la paraula *memòria* està sola i està lligada a la intersubjectivitat: la memòria s'hi tematitza com el conjunt de pràctiques a través de les quals determinades representacions del passat es conserven i es transmeten dins d'una societat. La narració es considera la cèl·lula elemental d'aquestes pràctiques.

Per tant, l'anàlisi es trasllada del testimoni oral com a producte de les funcions de la memòria, a la memòria com a funció d'elaboració de les representacions del passat en el joc entre subjectivitat i intersubjectivitat. En els títols dels assaigs dels historiadors s'evidencia que la memòria era part d'un problema metodològic i un objecte d'anàlisi històrica. En canvi, en l'àmbit educatiu, la memòria ha estat considerada com si ella mateixa fos història.

Per part de l'escola, entre les dues obres de Passerini, el 1996, es va signar el decret amb el qual el Ministeri va imposar a les últimes classes de secundària la història del segle xx. Els problemes de l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquest període van saltar al primer pla i es va provar de donar-hi solució també amb els recursos de la recerca historicodidàctica i amb l'ús de fonts orals. Però aquesta vegada es va alçar l'onada de la memòria que va submergir tota l'elaboració i les pràctiques relatives a la producció i a l'ús de testimonis orals i de la història oral: la recerca, les reflexions, les discussions, les produccions del temps de la història oral, van quedar amagades i oblidades sota el mantell de la paraula *memòria*. A continuació hi ha alguns exemples d'aquest moment «lingüístic» decisiu i del contagi entre els modes de la recerca i la didàctica, però també del lliscament conceptual.

5. Per exemple, la recollida *Voci e volti della memoria: Testimonianze sul Novecento raccolte nella scuola media di Tempio Pausania* (Satta, 2001), o bé el llibre *1938: I bambini e le leggi razziali in Italia* (Maida, 1999).
6. Per exemple, Maria Bacchi, una mestra de l'MCE i del grup de docents amb els quals vaig començar la posada al punt del programa d'història prioritzant la memòria personal i familiar del nens, ara és investigadora de testimonis orals i productora d'històries orals importants, com *Cercando Luisa: Storie di bambini in guerra. 1938-1945* (Bacchi, 2000).

2.4. La memòria en l'ensenyament del segle xx

L'Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia Ferruccio Parri va ser el promotor de les recerques sobre la història oral als anys setanta. El mateix Institut ha portat a terme en el trienni 1999-2001, en col·laboració amb el Ministeri d'Educació, una recerca sobre l'ensenyament de la història contemporània i un recorregut de formació dels professors d'història. Es va programar com a recerca històrica i com a recerca i planificació didàctiques. El període objecte de la recerca van ser els anys 1950-1970, que es va preferir perquè en aquestes dècades es van produir alhora la gran transformació de la societat italiana i la formació cultural i professional de la majoria dels professors actualment en servei.

En el tema de la recerca destacava primer de tot la paraula *memòria*: «Memoria e insegnamento della storia contemporanea».⁷ Si llegim la presentació de la recerca, ens adonarem millor d'aquesta dominació:

Els educadors-investigadors van portar a terme una comparació crítica entre memòria individual, memòria pública, representacions socials i interpretació historiogràfica, aprofundint en el coneixement del context històric i elaborant un estimulant exercici de memòria mitjançant la reconstrucció de les biografies individuals i col·lectives i la identificació dels vincles amb els esdeveniments. En particular, va ser molt significatiu el procés d'alfabetització del coneixement de les diverses articulacions de la memòria i la seva utilització en funció del coneixement històric, tenint en compte que el professor era testimoni de l'època. Per tant, es van arribar a identificar temàtiques col·lectives com els fluxos migratoris interns, els moviments polítics, socials i religiosos, els moviments feministes, l'escolarització massiva de la població i els canvis a l'escola. D'altra banda, es van identificar cronologies diferenciades de les memòries plurals, privades i polítiques, respecte d'una única periodització històrica.

En aquest discurs es recorre cinc vegades a la paraula *memòria*, mai als termes *història oral* o *fonts* o *testimonis orals*, sinó:

Els instruments de la recerca sobre el terreny van ser l'entrevista i el qüestionari. Es van recollir una cinquantena d'entrevistes en profunditat, vint de les quals es van fer als membres del grup de recerca, mentre que el qüestionari es va subministrar a una mostra nacional d'uns cinc-cents professors. Per consegüent, els professors van utilitzar directament instruments de recerca sociològica: van intervenir en el planejament del text de l'entrevista i el qüestionari, van recollir entrevistes i van subministrar qüestionaris als col·legues. La fase de la direcció de les entrevistes va ser molt important, perquè va permetre als professors-investigadors d'enfrontar-se i d'aprofundir entre ells els problemes relatius a la memòria històrica, en particular en la relació intergeneracional a l'escola.

7. La recerca està documentada a <www.novecento.org> i és objecte de reflexió a Bertacchi i Lajolo (2003).

Les fases de la recerca s'hi descriuen en els termes següents:

- I. Es va realitzar la preparació per a l'ús de la memòria. Els docents van fer servir, sempre de manera més autònoma, els instruments de la recerca, afinant la capacitat interpretativa i l'ús crític de les fonts (en el tercer i en el quart seminaris).
- II. Van iniciar el disseny d'activitats didàctiques, conclòs en el cinquè seminari.
- III. Van començar un exercici de memòria autobiogràfica, en el qual van produir també noves fonts de memòria i documentals, i van entrellagar la dimensió local de la història amb la general sobre tres àrees temàtiques de la «gran transformació»: a) la ciutat i els fluxos migratoris; b) el treball i els processos d'industrialització; c) la família italiana i el canvi de costums.

D'aquesta manera, els professors, a partir del reconeixement de les formes i les estratificacions de les memòries, van reflexionar sobre una aproximació a la història que tingués en compte els diferents temes i les diverses generacions presents a l'escola, i es van preguntar també sobre noves estratègies comunicatives per adoptar en l'ensenyament. El recorregut de la recerca va ser, per tant, un recorregut cognoscitiu de base historicosociològica, d'adquisició d'instruments metodològics, de pràctiques educatives, però també va ser un recorregut subjectiu diferent de la recuperació i la construcció de la memòria, que va fer emergir el problema de la responsabilitat educativa en la relació intersubjectiva i intergeneracional entre docents i alumnes. A partir de les respostes a les entrevistes i fins al planejament dels recorreguts didàctics, hi va haver en els professors-investigadors un itinerari de maduració de la construcció de la memòria que va modificar profundament la percepció dels esdeveniments històrics i de la divisió periòdica, com es destaca clarament en el planejament de les activitats de laboratori. La conclusió és que la formació dels docents d'història ha de ser un binomi articulat entre memòria/es i saber històric.

Com es veu, hi ha un gran flux de «memòria» declinat amb moltes especificacions i mai una referència a la història oral o a les fonts orals. En el projecte tampoc no hi ha la memòria produïda algunes dècades abans també pel mateix institut.

Una broma de la memòria? Una voluntat de fer aparèixer la recerca més original, canviant el lèxic i tallant els ponts amb aquell passat que de fet podria ser invocat amb mèrit de l'Institut i com a prova d'una línia de recerca consolidada?

La memòria autobiogràfica

En l'àmbit de l'educació dels adults, l'especialista Duccio Demetrio va esdevenir el defensor de la virtut formativa de les «memòries» autobiogràfiques (Demetrio, 1996). A més de proposar-les en els cursos de formació per a adults, també ho va fer a un consorci de vuit municipis de la zona sud de Milà. Aquests municipis van acceptar portar a terme la proposta de producció de testimonis orals, que consideraven:

- un projecte cultural de reconstrucció de la història local i l'evolució de les comunitats en el segle XX;
- un projecte social d'implicació dels habitants en el redescobriment del passat i els canvis de la vida dels pobles per convertir les noves generacions en més conscients del present i en participants de la vida col·lectiva.

El projecte de recerca i conservació de les memòries individuals i col·lectives es basa en la consciència del valor de la memòria històrica de cada comunitat com a patrimoni cultural i social.

La iniciativa de recollida i estudi de les històries de vida de 15-20 persones grans per cada municipi pot ser una oportunitat per reflexionar sobre els canvis ocorreguts en el temps i una possibilitat de reconstrucció de la identitat col·lectiva, sovint minada per la fragmentació de les consciències i la cultura, l'anivellament temporal i existencial.

Com que els narradors es van identificar entre les persones grans dels municipis implicats, les entrevistes autobiogràfiques també tenien l'objectiu de revalorar aquestes persones com a figures socials importants: guardians de la història oral del país, podien ser estimulats a recórrer amb la seva mirada personal l'existència quotidiana i els moments culminants, les activitats, les tradicions, els canvis viscuts per la comunitat.

Sobre la base de les històries recollides es produiran monografies locals.

Com es pot veure, la referència a la memòria no anul·la la de les històries de vida i la història oral, però també en aquest cas la iniciativa es presenta com si no hi hagués hagut mai una elaboració anterior.

La direcció va ser a càrrec d'un professor d'educació d'adults i la recollida de les històries va ser a càrrec del grup de recerca en metodologies autobiogràfiques. Els historiadors no hi van intervenir.

És un indicatiu que la «memòria» es considera una alternativa a la història (Bédarida, 1993). I, en efecte, en l'exaltació de la metodologia de les històries de vida no hi ha cap memòria del treball i el mètode de l'*Oral History* i de les tasques desenvolupades als anys setanta, que, en canvi, entrellaçaven les històries vitals amb altres fonts per tal de reconstruir el passat d'una comunitat.

Els museus i els dies de la memòria

En la tendència a substituir l'evocació de la memòria pel coneixement historiogràfic va sorgir també la moda de constituir els «museus de la memòria». El mateix grup de recerca dirigit pel professor Demetrio va plantejar la creació del Museu de la Memòria i va assegurar:

[...] constituirà el segon pas de la iniciativa per concretar i donar continuïtat a les finalitats culturals i socials de la recerca.

Durant les trobades amb els narradors, se'ls proposarà d'ensenyar cartes, objectes, fotografies que puguin fer més significatiu el relat i que, si els entrevistats ho desitgen, podrien constituir un material preciós per a la construcció del Museu de la Memòria [...] El museu es concep com un centre polivalent al servei del territori per a la difusió d'una cultura de la memòria. Entorn del primer nucli de narradors i lectors es constituirà, gràcies a la direcció de grups de lectura i a la formació de nous col·leccionistes d'històries, un grup d'estudiosos de la memòria procedent de diversos municipis que treballaran en la constitució del museu [...]

També aquestes paraules mostren que la memòria s'entén com el substitut de la història. Abans hi havia els museus històrics i ara hi ha els museus del record del passat.

Finalment, el culte a la memòria s'exalta en els «dies de la memòria», durant els quals s'organitzen, per obligació institucional, esdeveniments commemoratius dels fenòmens deixats de banda per l'ensenyament de la història: per exemple, la *Shoah* o l'extermini d'italians per part de l'exèrcit iugoslau.

Quan s'acosta la data, els professors es mobilitzen per tractar del tema imposat per llei. L'obligació legal pot ser completada amb activitats que fan referència a la història, però molt més sovint amb activitats d'evocació literària, teatral o cinematogràfica. Al cap i a la fi, els estudiants poden aprendre sobre la *Shoah* o les fosses en textos històrics, però també o només a través de contes funcionals: ens podem acontentar cridant la seva atenció sobre el fenomen i introduint en la seva memòria la informació i l'emoció que generen les commemoracions oficials i les representacions artístiques. També en aquest cas la reconstrucció històrica és substituïda per l'evocació afectiva dels fets.

2.5. La salvació de la història escolar en la memòria?

S'ha demostrat la ineficàcia de l'ensenyament de la història. Els estudiants o no aprenen els coneixements històrics durant l'etapa escolar o no tenen memòria del que han après. En qualsevol cas, no disposen ni de l'ensenyament de la cultura històrica, ni del pensament històric, ni de la consciència històrica. La consciència de la ineficàcia de l'ensenyament de la història ha arribat a tal punt que fa pensar que és del tot inútil i que se'n podria fer menys. En aquesta situació, la memòria esdevé una taula de salvació?

Com s'ha escrit, «la memòria abraça i recull el passat amb una xarxa de malles més amples que les de la matèria tradicionalment anomenada *història*, atès que disposa una dosi molt més gran de subjectivitat, de “vivència”. Sembla com una història menys àrida i més “humana”» (Traverso, 2007, p. 9). Pensada així, sembla més atractiva, més suggestiva, més formativa que la història escolar. Però és ben bé així?

En l'exaltació de la memòria en contraposició, explícita o implícita, amb la història, el que es veu menys és l'actitud crítica envers la memòria. La memòria també s'equipara amb la història, ja que produeix representacions del passat, i es prefereix

a la història perquè és més calenta, més emocionant, més plena d'experiències subjectives dels fets i els processos històrics, però, en l'àmbit escolar, no se sotmet a la crítica com van ser-ho el testimoni oral i la història oral, i com ho ha estat sempre el coneixement històric. La seva relació amb la realitat dels fets, els modes i les operacions cognitives amb què els records de la memòria s'elaboren en representacions, no estan estudiats, però l'homologia entre l'estatut de la història i el de la memòria es considera un argument per considerar la memòria suficient per si mateixa. En canvi, per produir rememoracions, la memòria com a arxiu ha de ser submergida en un procés de construcció de representacions del passat anàleg al de la construcció històrica. Hi intervenen la personalitat del testimoni, amb les seves capacitats, els seus valors, les seves visions del món, etcètera, les seves habilitats per dur a terme les operacions cognitives d'organització de les informacions i de relació entre present i passat, i la seva capacitat de teixir el discurs o el text escrit. Però els records són individuals i es basen en una sola font: la memòria personal elaborada socialment. En canvi, la història ha de fer ús de totes les empremtes possibles i ha de sintetitzar informacions produïdes a través de més instruments per fer un fet social dels casos personals.

A més, l'acceptació acrítica de la perspectiva de la memòria no crea desconfiança si prevalen usos retòrics, sense atenció al valor semàntic de la paraula *memòria*. Així, els arxius i les col·leccions fotogràfiques es converteixen en memòria històrica d'un territori. I si uns professors desenvolupen una recerca historicodidàctica del passat de l'escola en l'època del franquisme, l'anomenen *memòria de l'escola*, i no *història* —com seria més oportú—, perquè la memòria es percep com un terme més modest, però també superior al d'*història*, perquè té més càrrega de valor educatiu i, per consegüent, és més convenient en les activitats escolars.

Però, d'aquesta manera, d'una banda, no es formen el pensament històric i la cultura històrica, i, de l'altra, es fa interessant només la representació del passat que es constitueix a partir de la subjectivitat dels testimonis i s'acostuma a considerar la història com una freda construcció intel·lectual i a subvalorar-ne o a desconèixer-ne la comprensió cognitiva que es fa en la capacitat de representar també els fets petits i plens de temes dins de marcs interpretatius més amplis. Es pot pensar en la diferència que es pot observar i analitzar entre les memòries relatives a la *Shoah* i els llibres que parlen dels problemes historiogràfics que fan referència a l'extermini: les primeres són sens dubte commovedores i promouen l'horror i el rebuig del nazisme, però són els segons els que poden fer reconstruccions més comprensives i plantejar hipòtesis d'explicacions capaces de satisfer la tensió que genera el coneixement total i la comprensió profunda.

Per aquests motius, l'auge de la memòria no pot ser la salvació de l'ensenyament de la història.

Bibliografia

- ALBANO, I. *et al.* (1985). *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*. Milà: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- ATTI DEL CONVEGNO «L'INSEGNAMENTO DELL'ANTIFASCISMO E DELLA RESISTENZA: DIDATTICA E FONTI ORALI» (1982). *La storia: fonti orali nella scuola. Atti del convegno di Venezia. 12-15 febbraio 1981* Venècia: Marsilio (Comune di Venezia-Università di Venezia).
- ABRAMS, P. (1983). *Sociologia storica*. Bologna: Il Mulino.
- BACCHI, M. (2000). *Cercando Luisa: Storie di bambini in guerra. 1938-1945*. Firenze: Sansoni.
- BÉDARIDA, F. (1993). «Mémoire contre histoire». *Esprit*, núm. 193, p. 7-13.
- BENDOTTI, A.; BERTACCHI, G.; QUARENGHI, E. (1978). «Alcune esperienze didattiche sulla Resistenza». *Studi e Ricerche di Storia Contemporanea*, núm. 11, p. 95-109.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1966). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.
- BERNARDI, B. (1977). «La storia nella storia dell'antropologia». *Quaderni Storici*, núm. 35, p. 325-339.
- BERNARDI, B.; PONI, C.; TRIULZI, A. (1978). *Fonti orali: Antropologia e storia*. Milà: Angeli.
- BERTACCHI, G.; LAJOLO, L. (2003). *L'esperienza del tempo: Memoria e insegnamento della storia*. Torí: EGA.
- BERTOLUCCI, P.; PENSATO, R. [cur.] (1985). *La memoria lunga: Le raccolte di storia locale dall'erudizione alla documentazione*. Milà: Bibliografica.
- BRAUDEL, F. [cur.] (1973). *La storia e le altre scienze sociali*. Bari: Laterza.
- BRAVO, A.; SCARAFFIA, L. (1979). «Ruolo femminile e identità nelle contadine delle Langhe: una ipotesi di storia orale». *Rivista di Storia Contemporanea*, núm. 1, p. 21-55.
- BRUZZONE A. M.; FARINA, R. [cur.] (1976). *La Resistenza taciuta: Dodici vite di partigiane piemontesi*. Milà: Bollati Boringhieri.
- CRESPI, P. (1974). *Esperienze operaie: Contributo alla sociologia delle classi subalterne*. Milà: Jaca Book.
- DEMETRIO, D. (1996). *Raccontarsi: L'autobiografia come cura di sé*. Milà: Cortina Raffaello.
- GOFF, J. le (1980). «Memoria». A: *Enciclopedia Einaudi*. Vol. 8. Torí: Einaudi.
- GRIBAUDI, M. (1987). *Mondo operaio e mito operaio: Spazi e percorsi sociali a Torino nel primo Novecento*. Torí: Einaudi.
- GUIDETTI SERRA, Bianca (1977). *Compagne: Testimonianze di partecipazione politica femminile*. Torí: Einaudi.
- GUIDUCCI, A. (1977). *La donna non è gente*. Milà: Rizzoli.
- ISNENGHI, M. (1996) [cur.]. *I luoghi della memoria: Simboli e miti dell'Italia unita*. Bari: Laterza.
- JALLA, D. (1980). «Perché mio papà era un ferroviere.... Una famiglia operaia tori-

- nese ai primi del Novecento». *Rivista di Storia Contemporanea*, núm. 1, p. 37-65.
- KLEIN, K. L. (2000). «On the emergence of Memory in Historical Discourse». *Representation*, núm. 69, p. 127-150.
- LAMBERTI, R. (1979). «Esperienze didattiche sulla storia della Resistenza». *Storia e Storie. Quaderni dell'Istituto Storico della Resistenza di Rimini*, núm. 14/15, p. 31-40.
- LAZZARIN, M. G. (1985). «La memoria tra sapere quotidiano e storia». A: ALBANO, I. et al. *La memoria e l'ascolto: Per una didattica della storia orale nella scuola dell'obbligo*. Milà: Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, p. 62-78.
- LEONI, D.; ZADRA, C. (1980). «Fare e scrivere storia. Una esperienza delle 150 ore. Classe.» *Quaderni sulla Condizione e sulla Lotta Operaia*, núm. 18, p. 43-81.
- LEVI, G.; PASSERINI, L.; SCARAFFIA, L. (1977). «Vita quotidiana in quartiere operaio di Torino fra le due guerre: l'apporto della storia orale». *Quaderni Storici*, núm. 35, p. 433-449.
- MAIDA, B. [cur.] (1999). *1938: I bambini e le leggi razziali in Italia*. Torí: La Giuntina.
- MATTOZZI, I.; BONEMAZZI, L.; PERILLO, E.; BRUNELLO, P.; LANARO, S. (1980). *Una via alla storia: Rinnovo didattico e uso delle fonti orali*. Venècia: Arsenale Cooperativa.
- PASSERINI, L. (2003). *Memoria e utopia: il primato dell'intersoggettività*. Torí: Boringhieri.
- (1988). *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria*. Florència: La Nuova Italia.
- [cur.] (1978). *Storia orale: Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torí: Boringhieri.
- (1978b). «Storia e identità». *Rivista di Storia Contemporanea*, núm. 3, p. 414-425.
- PASSERINI, L.; SCARAFFIA, L. (1977). «Didattica della storia e fonti orali». *Rivista di Storia Contemporanea*, núm. 4, p. 602-610.
- NORA, P. (1984). «Entre mémoire et histoire». A: NORA, P. *Les lieux de mémoire*. Vol. I. París: Gallimard.
- PORTELLI, A. (1985). *Biografia di una città. Storia e racconto: Terni 1830-1985*. Torí: Einaudi.
- REVELLI, N. (1977). *Il mondo dei vinti: Testimonianze di vita contadina*. Torí: Einaudi.
- SAMUEL, R. (1978). «I villani di Quarry: la vita e il lavoro a Headington Quarry, 1860-1920». A: PASSERINI, L. [cur.]. *Storia orale: Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torí: Boringhieri, p. 115-164.
- SATTA, M. E. [cur.] (2001). *Voci e volti della memoria: testimonianze sul Novecento raccolte nella scuola media di Tempio di Pausania*. Sàsser: Istituto Sardo per la Storia della Resistenza e dell'Autonomia-Edes.
- TAYLOR, L. (1978). «La storia orale nelle scuole». A: PASSERINI, L. [cur.]. *Storia orale: Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*. Torí: Boringhieri, p. 107-112.

- TRAVERSO, E. (2007). *Il passato: istruzioni per l'uso. Storia, memoria, politica*. Verona: Ombre Corte.
- VIGNE, T. (1978). «Genitori e figli 1890-1918: distanza e dipendenza». A: PASSERINI, L. [cur.]. *Storia orale: Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne* Torí: Boringhieri, p. 245-258.
- YERUSHALMI, Y. (1983). *Zakhor: Storia ebraica e memoria ebraica*. Parma: Pratiche.
- ZANOLLA, F. (1980). «Suocere, nuore e cognate nel primo '900 a P. nel Friuli». *Quaderni Storici*, núm. 44, any xv, p. 429-450.